



Arbitrário cultural familiar e cultura escolar no ensino de gramática

Dayane Pereira Barroso de Carvalho^{1*}, Maria Célia Dias de Castro² e Gabriela Guimarães Jerônimo¹

¹Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Rua Godofredo Viana, 1300, 65900-000, Imperatriz, Maranhão, Brasil. ²Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: dayanepereirabr@gmail.com

RESUMO. Este estudo investigou a correlação entre o arbitrário cultural familiar e a cultura escolar no ensino de gramática. Procurou-se, sumariamente, por meio de investigação bibliográfica e aplicação de questionário *on-line*, apurar a hipótese de que uma criança com *habitus* linguístico familiar diferente do *habitus* linguístico exigido pela escola pode ter maior dificuldade que uma criança detentora de um arbitrário cultural semelhante ao escolar. Os principais autores referenciados neste estudo são Bourdieu e Passeron (2010), Bourdieu (2015), Barrera e Maluf (2004), Moreira (2017), Borges Neto (2013), Silva (2016) e Travaglia (2009). O questionário *on-line* foi direcionado a estudantes do ensino médio de escola pública centralizada na cidade de Imperatriz/MA. Constatou-se que os fatores econômicos e sociais influenciam fortemente na formação do *habitus* linguístico, distanciando-o da cultura linguística requerida pelas instituições de educação básica formais.

Palavras-chave: cultura linguística; *Habitus* linguístico; camadas populares; ensino de gramática.

Family cultural arbitrary and school culture in grammar teaching

ABSTRACT. This study investigated the correlation between arbitrary family culture and school culture in grammar teaching. Through bibliographical research and application of an on-line questionnaire, an attempt was made to investigate, summarily, the hypothesis that a child with a familiar linguistic habitus different from the linguistic habitus required by the school may have greater difficulty than a child with a cultural arbitrary similar to the schoolchildren. The main authors referenced in this study are Bourdieu and Passeron (2010), Bourdieu (2015), Barrera and Maluf (2004), Moreira (2017), Borges Neto (2013), Silva (2016) and Travaglia (2009). The on-line questionnaire was aimed at high school students from a public school centered in the city of Imperatriz/Maranhão State. It was found that economic and social factors influence the formation of the linguistic habitus, distancing it from the linguistic culture required by formal basic education institutions.

Keyword: linguistic culture; linguistic *Habitus*; popular layers; grammar teaching.

Received on February 20, 2022.

Accepted on June 8, 2022.

Introdução

Este estudo¹ aborda o ensino da gramática – análises estruturais, nomenclaturas e conceituações – considerando o arbitrário cultural, perspectiva cultural de um determinado grupo social ou classe, que o aluno traz de sua configuração familiar. Traz-se o conceito de *habitus* linguístico de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron para argumentar que o uso e a apropriação da língua padrão não dependem apenas do ensino da estrutura gramatical oferecido pela escolarização formal. Um estudante que tem um *habitus* linguístico familiar, que indica a base/origem da aquisição de capital cultural do aluno, diferente daquele exigido pela escola possui maior probabilidade de fracassar no ensino formal de gramática normativa. Ainda assim, essa não é uma afirmação determinante, visto que cabe à escola, educadora por excelência, a função de ampliar o *habitus* linguístico do seu aluno, de modo que ele adquira a variedade linguística padronizada.

O percurso metodológico deste estudo consiste em uma revisão bibliográfica sobre a cultura linguística, que é a perspectiva linguística de um grupo de pessoas, e o ensino de gramática normativa. Essa perspectiva linguística, quando vivida de maneira prolongada e contínua, constitui um *habitus* linguístico. Além disso,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes), nível Mestrado, e se insere no Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (Gelma).

fez-se a aplicação de um questionário *on-line* com alunos do ensino médio de uma escola pública localizada na área central da cidade de Imperatriz/MA, com o objetivo de coletar informações sobre o ensino de gramática para esse público.

A partir de uma análise sociológica da língua, que entende o funcionamento da linguagem no contexto real em que ela ocorre, percebeu-se que as práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa precisam levar em conta não apenas as nomenclaturas e análises sintáticas, morfológicas ou fonológicas da gramática normativa, mas também o arbitrário cultural linguístico que os alunos trazem de suas configurações familiares, na intenção de ser a escola a mediadora na transformação do *habitus* linguístico de seus discentes – que ocorre em confronto com novas experiências que os afetam – conforme as necessidades que eles venham a apresentar.

Sugeriu-se que as aulas de gramática normativa, em suas dimensões morfológica, fonológica, sintática e semântica, para alunos do ensino médio, estejam em contínuo alinhamento às duas outras competências linguísticas: de leitura e de produção textual. Essas competências linguísticas constituem uma base seminal na transformação e na apropriação de práticas de linguagem que inserem o aluno na variedade linguística padronizada. Este artigo é o resultado de uma investigação exploratória, havendo necessidade, portanto, de replicação em outras escolas para alcançar dados mais fidedignos.

A pesquisa foi aplicada aos alunos do ensino médio por entender que esse público discente, em ideais condições materiais e simbólicas de permanência escolar, já podem dominar o uso da linguagem padrão em ambientes que requerem este tipo variedade linguística. Os principais autores referenciados neste estudo são Bourdieu e Passeron (2010), Bourdieu (2015), Barrera e Maluf (2004), Moreira (2017), Borges Neto (2013), Silva (2016) e Travaglia (2009).

O estudo se divide em cinco seções: a primeira trata deste conteúdo introdutório; a segunda elenca breves considerações sobre cultura linguística de crianças das camadas populares e o ensino formal de língua portuguesa oferecido pela escola; a terceira apresenta ponderações sobre aulas de gramática para alunos do ensino médio de escolas públicas; a quarta mostra os resultados da pesquisa realizada por meio de formulário *on-line* sobre o ensino de gramática e, a partir deles, realizam-se as discussões; e a quinta seção apresenta as considerações finais sobre o estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sem caráter interventivo e se direciona principalmente ao público da área de educação, ensino e Letras.

Arbitrário cultural de crianças das camadas populares e ensino de língua portuguesa

A Linguística Moderna tem apontado novos caminhos na implantação de práticas pedagógicas inovadoras para o ensino da língua portuguesa. Isso porque o modelo tradicional de educação se utiliza de uma gramática normativa advinda de uma tradição secular, que estabelece determinadas regras linguísticas dissimuladoras de seu caráter marcador de classe. Traz-se a discussão de Bourdieu e Passeron (2010) sobre o conceito de *habitus*, entendido como o resultado de uma vivência frequente e prolongada das linguagens, culturas, regras e relações de um determinado grupo social ou classe. Esses estudiosos defendem que quanto maior a distância entre o *habitus* viabilizado pela organização familiar e o *habitus* exigido pela escola, mais dificuldades o público discente enfrentará, neste caso, na aquisição da variedade padronizada da língua. A tendência é haver expressiva variação no uso da linguagem dos grupos socioeconômicos desfavorecidos em relação à variedade padrão. Torna-se, portanto,

[...] bastante evidente, em se tratando de um sistema alfabético, que uma criança que diz ‘alembrei’, ‘zóio’, ‘frauta’ terá muito mais dificuldade em escrever corretamente as palavras ‘lembrei’, ‘olhos’ e ‘flauta’ se comparada a uma criança que fala uma variedade linguística mais próxima da forma padrão (Barreira & Maluf, 2004, p. 38, grifos das autoras).

A primeira educação da criança está sob o jugo da cultura linguística familiar que pode ser definido como “[...] a ação pedagógica familiar [...]” interiorizada e validada por meio de sanções objetivas e subjetivas, tendo como base o “[...] capital cultural, isto é, os bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares” (Bourdieu & Passeron, 2010, p. 53). Nos estudos de Moreira, o arbitrário cultural familiar é conceituado como o “[...] elemento [...] fundamental para a formação das estruturas mentais, das formas de relacionamento, da linguagem, ou seja, do *habitus* dessa criança” (Moreira, 2017, p. 16).

Desse modo, há uma relação de pertença entre arbitrário cultural e *habitus* linguístico. O arbitrário cultural é a perspectiva ou visão de mundo que influencia culturalmente as atividades linguísticas (e o próprio

desempenho escolar dos alunos), é o elemento fundante nas formas de conceber o mundo, de se relacionar com o mundo e com os pares, via linguagem (o *habitus* propriamente); o arbitrário cultural gera e influencia, portanto, o *habitus* linguístico, que é consequência dessa visão cultural de mundo (*habitus* familiar, *habitus* escolar), é o uso e a apropriação da língua resultante das vivências cotidianas das linguagens, das interações sociais via linguagem, com suas regras, em uma comunidade.

Logo que a escola legitima um único *habitus* linguístico, próprio dos grupos elitizados, por meio de práticas pedagógicas que oficializam esse arbitrário cultural, silencia inúmeras vozes e culturas, assumindo o papel de uma escola de classe (Apple, 2000). Neste raciocínio, Lahire (2004, p. 19, grifos do autor) assinala que:

[...] só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem ‘reagir’ quando ‘funcionam’ em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), as formas escolares de relações sociais.

Com base em uma perspectiva dos estudos da gramática, Travaglia (2009, p. 20) defende que “[...] um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função)”. Também Coan e Freitag (2011, p. 175) afirmam que “[...] a língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade”. De forma semelhante, estudiosos como Labov (2008), Silva (2016), Faraco (2008; 2016), Bortoni-Ricardo (2004); Soares (2017), Silva (2012), Moreira (2017) e Bourdieu (2015) compreendem a estreita relação entre linguagem e sociedade, entre uso e apropriação da língua padronizada e sua relação com o modelo social ao qual os falantes pertencem.

Defendendo o interesse de se pensar um ensino de gramática a partir de uma perspectiva social, traz-se Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) para argumentar acerca da importância que tem a promoção de discussões em relação à pressão que as forças sociais exercem sobre os alunos das camadas mais populares. Os autores defendem a necessidade de os professores terem como objetivo o exercício de suas atividades pedagógicas partindo de uma análise crítico-compreensiva dos contextos que compõem o cenário de vivência de seu aluno.

Assim, ao mesmo tempo em que os professores venham a desenvolver em suas práticas de ensino o progresso na aquisição de conhecimentos e competências próprias do ensino escolar, espera-se, também, que seja levado em consideração que as “[...] diretrizes e normas [escolares] estão sujeitas a decisões políticas; ou seja, no embate das forças sociais em movimento na sociedade, os grupos detentores do poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais” (Libâneo et al., 2012, p. 41). É equivocado, portanto, pensar que a educação formal, mesmo a aquisição da variedade padrão da língua, não seja regida por interesses de grupos detentores de poder econômico e simbólico. Por isso, o ensino que se pretenda bem-sucedido, deve ser realizado de maneira crítica e consciente.

Coan e Freitag (2011) constataram que mudanças fonológicas implicam em mudanças morfológicas, as morfológicas implicam nas sintáticas e as sintáticas implicam nas discursivas, nos contextos de variação, em que há impacto por fatores de condicionamento dos usos linguísticos como os geográficos, de faixa etária, sexo, nível de formalidade e socioeconômicos, principalmente, que repercutem nas práticas de linguagem oral e escrita correlacionadas ao ensino. De outro lado, pode ocorrer a criação de novas palavras/lexemas, criadas discursiva e socialmente e que só, posteriormente, são contempladas nas gramáticas e nos dicionários, com possibilidade de sofrer mudanças semânticas com o tempo.

Para explicar o fenômeno das implicações fonológicas em mudanças morfológicas, Barrera e Maluf (2004, p. 39) justificam que as mudanças e dificuldades ocorrem porque “[...] a criança inicialmente deve construir a hipótese de uma correspondência biunívoca entre as letras e os sons”. Uma criança que apresenta maior grau de variação linguística, tende a manifestar maior resistência na aquisição da variedade padrão; ao contrário, as crianças oriundas de um ambiente social com uma variedade linguística mais próxima ao modelo padronizado tendem a apresentar menor grau de variação linguística e menor resistência no aprendizado da norma padrão.

Bourdieu (2015, p. 58) explica que alunos cujas variedades linguísticas não estão em consonância com a variedade padrão, geralmente, pertencentes às classes mais populares, “[...] não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural dos alunos das classes médias nem o capital cultural das classes superiores, refugiam-se numa espécie de atitude negativa”. Interpreta-se a materialização dessa atitude negativa em

discursos como: ‘não gosto de estudar’, ‘não gosto de ler’, ‘não gosto da escola’, ‘nunca vou aprender gramática’, ‘nunca vou usar gramática fora da escola’ e outras.

Apple (1989, p. 108) prevê esse fenômeno de resistência do aluno no processo de reprodução social difundido dentro da escola. Para o estudioso, “[...] a reprodução social é por sua própria natureza um processo contraditório, não algo que simplesmente ocorre sem luta”. Essa resistência, enquanto fenômeno linguístico, também é percebida por Labov (2008) em relação aos moradores das ilhas de Martha’s Vineyard, que resistiam a uma aculturação linguística trazida pelos turistas em determinada época do ano.

Observa-se, portanto, a existência de um antagonismo entre os usos linguísticos que os alunos internalizaram em suas configurações familiares e o ensino formal da língua padronizada oferecido pela escola. E esse antagonismo se revela como o resultado da diferença entre as variedades linguísticas populares e a variedade linguística padronizada.

Gramática para alunos do ensino médio de escolas públicas

Muito se tem discutido sobre o modelo de ensino da língua que ainda insiste em ser oferecido aos alunos da educação básica. Também sobre a configuração das regras da gramática normativa, que obedece aos interesses políticos e econômicos de uma elite social e econômica, asserção confirmada nos estudos realizados por Faraco (2008; 2016). Isso porque privilegia o modo de falar e escrever de uma elite intelectual, social e economicamente privilegiada em detrimento dos outros falares.

A Linguística Moderna, por sua vez, traz estudos que reforçam a existência de uma gramática internalizada, que é a gramática que o aluno traz de casa, “[...] que estão de acordo com as regras do sistema da língua que este falante internalizou” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 72). Assim, é natural que somente após muitos anos de escolarização o repertório linguístico do aluno agregue a gramática oferecida pela escola. Quando esse aluno chega ao ensino médio é o momento em que ele já deve apresentar, em seu acervo linguístico, o domínio das principais regras da variedade padrão.

Magalhães (2000) atestou, em seu estudo sobre a aprendizagem do sujeito nulo na escola, que as crianças, mesmo pequenas, conseguem perceber que a gramática ensinada na sala de aula é diferente da que ela aprendeu em sua comunidade de fala, e esse fenômeno evidencia a distância entre ambas. Essa é mais uma evidência do que Faraco e outros estudiosos defendem, quando afirmam sobre as distâncias entre a língua falada no Brasil e a língua que ainda se estuda nos manuais normativos. Instaura-se um argumento consistente no que se refere à contextualização do ensino da variedade linguística padronizada aos usos linguísticos cotidianos, especialmente quando se intenta aproximar o ensino da língua padronizada às variedades linguísticas dos alunos das camadas populares.

Moreira, em seu levantamento acerca dos estudos sobre a aquisição da educação formal e a situação de pobreza, observou que há, “[...] por um lado, de maneira positiva, a visão da escola como motor para a ruptura da desigualdade social e, por outro, numa visão negativa, a educação formal como intensificadora da desigualdade social na sociedade capitalista” (Moreira, 2017, p. 48). E concluiu que, em se tratando de pobreza e educação formal, a análise não pode ser simplista, mas muito mais complexa, pois reúne, além dos elementos pedagógicos propriamente ditos, também elementos de ordem econômica, cultural e política.

Alguns estudiosos, entretanto, defendem que o ensino de língua portuguesa na escola deve se limitar ao que é, segundo esses autores, inerente ao próprio código linguístico, colocando em segundo plano conteúdos que contemplam a cultura e os contextos socioeconômicos aos quais os alunos pertencem. Borges Neto (2013, p. 68), por exemplo, em seu trabalho sobre o ensino de gramática na escola, coloca-se numa posição polêmica ao afirmar que seus “[...] comentários e sugestões [sobre o ensino da gramática] têm recebido apoios entusiasmados, mas também críticas severas”. Tais apoios entusiasmados, ou críticas severas, advêm de sua defesa de que conteúdos culturais, no ensino de língua portuguesa, são dispensáveis, inúteis, desnecessários e de pouco valor na aquisição do conhecimento linguístico propriamente dito.

Para Borges Neto (2013), o ensino da língua não deve se limitar à prática do letramento. Não fica claro em seus argumentos, no entanto, sua concepção de letramento para o contexto em que ele traz essa discussão. Muito se tem discutido sobre o que seriam as tais práticas de letramento. Kato (1998) traz o conceito dessa prática para dizer que o letramento escolar envolve a utilização da variedade padronizada da língua escrita ou falada. Já Soares (2017) argumenta que ainda que um indivíduo não saiba ler ou escrever, pode ser, de certo modo, letrado em uma determinada atividade social, não existindo apenas um único letramento, mas letramentos múltiplos. Nessa mesma perspectiva, Street (2014) também afirma que há letramentos refinados inclusive em sociedades ágrafas.

De todo modo, Borges Neto (2013) reconhece e defende que o ensino da língua deve se pautar em três conjuntos de conteúdo: essenciais, culturais e científicos. O primeiro conjunto, para o autor, contempla conteúdos que são indispensáveis para a vida cotidiana das pessoas; o segundo conjunto constitui o que ele chama de identidade sociocultural; o terceiro conjunto é classificado como sendo de disciplina intelectual, que promove a compreensão de mundo. Sobre esses conjuntos de conteúdo, o autor assevera que uma escola que não os oferece é uma escola que fracassa. Esse pressuposto também é defendido por diversos pesquisadores, a exemplo Magda Soares (2017), Bortoni-Ricardo (2004), Carlos Alberto Faraco (2008; 2016), Raquel Freitag (2015), William Labov (2008), entre outros.

Em relação ao aproveitamento do ensino de gramática no ensino médio em escolas públicas, no entanto, entende-se que os conteúdos de natureza cultural e sociocultural são imprescindíveis para o entendimento do funcionamento, do uso e da apropriação da língua. Como já tratado neste estudo, o arbitrário cultural influencia, na maioria das vezes, nas atividades linguísticas e no desempenho escolar de alunos desses grupos sociais. A um ensino que pretenda alcançar bons resultados na inclusão linguística dos alunos com variedade linguística distante da variedade padronizada, é fundamental que a escola esteja sensível à diferença existente entre os arbitrários culturais familiar e o escolar.

Ainda em relação aos argumentos de Borges Neto, o linguista defende que “[...] a explicitação de estruturas gramaticais parece resolver problemas de compreensão e produção de textos (orais e escritos) e contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação” (Borges Neto, 2013, p. 70). Não existem dúvidas de que o ensino da gramática contribui de maneira significativa para um uso e uma apropriação mais consistentes da variedade linguística padronizada, viabilizando ao falante uma posição social linguística considerada mais prestigiada. Mas apenas explicitar estruturas gramaticais é insuficiente para resolver problemas de compreensão e produção de textos orais ou escritos, pois é inviável a “[...] possibilidade de compreender a educação [no que se refere à aquisição do formal] como um processo estanque, isolado das relações de poder que envolvem todas as relações sociais” (Moreira, 2017, p. 54).

Ao caracterizar os conteúdos culturais como dispensáveis, Borges Neto (2013) exemplifica com a seguinte frase: “[...] quem precisa saber que foi Pedro Álvares Cabral quem descobriu o Brasil?” (Borges Neto, 2013, p. 69). Mais à frente, o linguista afirma que “[...] a língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia” (Borges Neto, 2013, p. 70). Ora, se a língua é uma importante faceta do mundo ao nosso redor, os conteúdos culturais não deveriam entrar no rol de interesses essenciais do ensino da língua?

Assim, não apenas é preciso saber que Pedro Álvares Cabral não descobriu o Brasil, como também é importante saber que se tratou de uma invasão, historicamente documentada, que resultou, inclusive, na despótica implantação da língua portuguesa como língua oficial do reino, em detrimento das línguas dos povos originários, conforme demonstra o documento ‘Diretório dos Índios’ (Brasil, 1758). Argumenta-se, portanto, que os conteúdos socioculturais são fundamentais, visto que a linguagem, enquanto capital cultural, molda a sociedade e por ela é moldada (Bourdieu, 2015).

A sugestão de alguns autores para um estudo crítico da gramática normativa é que se trilhe o caminho da generalização da teoria, para resolver problemas no estudo da estrutura gramatical. Essa generalização é basicamente uma substituição de uma teoria que se multiplique em entidades teóricas por uma teoria que generalize os fenômenos observados nas estruturas gramaticais. Para o uso e apropriação da língua em suas práticas sociais reais, no entanto, esse estudo se revela insuficiente.

Generalizar teorias para explicar a estrutura da língua e seu funcionamento se consolidaria apenas em uma situação com falantes ideais em contextos e condições ideais. Mesmo que se tenha uma única língua oficial no país, é irrefutável a existência de uma heterogeneidade linguística entre os falantes em decorrência de fatores que não comportam apenas as regras e as normas do código linguístico, trata-se de uma heterogeneidade que provém de fatores diversos como classe social e econômica, regionalidade, faixa etária, contínuo de ruralidade e urbanização, contínuos de monitoração estilística em eventos que exigem atividades de letramento ou não e outros (Bortoni-Ricardo, 2004).

Apenas conhecer as regras da gramática normativa não garante que alguém possa conseguir escrever bem, entendendo que o escrever bem integra, em si, a habilidade de estabelecer argumentos concisos a partir de conhecimentos prévios diversos. Defende-se, portanto, que a escola que se recusa a encarar os temas de segregação social, econômica e cultural tende, sim, a falhar em seu propósito educativo discriminando, marginalizando e excluindo quem já está à margem linguística, social, econômica e cultural.

Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de formulário *on-line*, em uma escola pública, localizada na área central da cidade de Imperatriz/MA, que tem como mantenedor o governo estadual do Maranhão. Esta escola possui acessibilidade, acesso à alimentação escolar, água filtrada, sanitários acessíveis dentro da instituição, laboratório de informática, salas de leitura, quadras de esportes, biblioteca, cozinha e sala de diretoria. A quantidade média de alunos é de 1120 matriculados na etapa do ensino médio, em modalidade regular.

Trata-se de uma escola com Indicador de Qualidade 5,2 para toda a escola, sendo que 59% dos alunos foram avaliados como proficientes em língua portuguesa e 8% dos alunos foram avaliados com aprendizado básico em matemática. Segundo os dados do Ideb (Brasil, 2019), pelo menos 28% das mães desses alunos possuem ensino superior, dados que convergem com esta pesquisa, a qual mostra que pelo menos 27% dos responsáveis imediatos possuem a mesma escolaridade. Desses responsáveis imediatos, pelo menos 35% afirmam conversar sobre a rotina de estudos e escola, afirma o levantamento do Ideb; e 24% dos alunos declaram ler livros que não são das matérias escolares (Brasil, 2019).

O perfil socioeconômico dos alunos matriculados é de classe média baixa, advindos de contextos familiares de escolarização média em sua maioria – pelo menos 44% dos responsáveis possuem ensino médio – ficando apenas 28% dos entrevistados em contextos de escolaridade baixa e 27% em contextos de escolarização superior. Em termos de renda familiar, contexto econômico propriamente dito, a maioria dos entrevistados declararam viver em condições materiais mínimas de existência, com apenas 1 salário mínimo. Os demais afirmaram viver com pelo menos 2 ou mais salários mínimos para toda a família. A taxa de participação dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), segundo pesquisa do Ideb (Brasil, 2019), é de 67% dos alunos, dos quais a nota média obtida é de 507 pontos.

A seção a seguir apresenta resultados e discussões da pesquisa *on-line* realizada nessa escola, contendo oito perguntas direcionadas aos alunos de ensino médio, com o propósito de obter informações sobre suas percepções acerca das aulas de gramática e sua utilidade para as práticas sociais de linguagem. O questionário foi elaborado contendo seis questões objetivas e uma questão aberta. Obteve-se um total de 74 alunos colaboradores.

O critério para a escolha de alunos do ensino médio de escolas públicas se deu a partir da suposição de que esse público já possui certo domínio das regras básicas da gramática normativa devendo apresentar, portanto, menor dificuldade em realizar, em seu repertório linguístico, a variedade padronizada da língua. Também pretendeu-se saber as expectativas em relação ao ensino de gramática no segundo grau de escolarização formal. A aplicação do questionário para alunos do ensino médio de escola pública, localizada na área central da cidade, ocorreu pela impossibilidade de contactar professores de escolas públicas periféricas, devido ao isolamento social decorrido em consequência da pandemia de Covid-19.

Resultados e discussões

A primeira pergunta do questionário foi uma sondagem sobre o grau de dificuldade que os alunos do ensino médio sentem em relação às aulas de gramática. As respostas obtidas nesta pergunta são animadoras, conforme a Figura 1, considerando que os alunos do ensino médio, em condições ideais de acesso e permanência escolar, já devem dominar as regras básicas da gramática normativa, falada ou escrita, de modo que pelo menos 82,4% dos alunos afirmam não ter dificuldades ou que têm pouca dificuldade em relação às aulas de gramática.

Qual seu grau de dificuldade em relação às aulas de gramática?
74 respostas



Figura 1. Grau de dificuldade em gramática. Fonte: As autoras.

Esses resultados mostram que nesta escola pública, na percepção dos próprios alunos, o trabalho de transformação do *habitus* linguístico escolar foi implementado para a maioria dos alunos colaboradores. Compreende-se, também, que o senso comum de que a escola pública oferece um ensino ruim é equivocado. Apostar nesse equívoco é contribuir para que o serviço público de educação básica seja desprestigiado e sucateado cada vez mais, além de fortalecer o discurso de privatização. Assim, “[...] as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado ocorrem como parte de um contexto, em que as estratégias de superação da crise – globalização, neoliberalismo e reestruturação produtiva, Terceira Via – redefinem o papel do Estado” (Peroni, Caetano, & Arelaro, 2019, p. 37).

Ora, se “[...] vivemos um processo de intensificação da privatização do público, que é parte de uma correlação de forças por projetos societários [...]” (Peroni et al., 2019, p. 36), é possível dizer que a manutenção de um discurso que desprestigia a educação pública carrega em si a intenção de manter uma organização social dividida em classes, cujos grupos mais empobrecidos continuem social e economicamente distantes dos grupos mais favorecidos. O ensino público, portanto, apesar das tentativas de desprestígio social e sucateamento, tem cumprido seu papel na inserção de alunos das camadas mais populares no que se refere ao *habitus* linguístico exigido e oferecido pela escolarização formal.

A segunda pergunta do questionário pretendeu saber sobre a diferença entre as regras gramaticais ensinadas na escola e a forma linguística utilizada na configuração familiar do aluno (Figura 2).

Você considera as regras gramaticais ensinadas na escola semelhantes ou diferentes da forma linguística utilizada em sua configuração familiar?

74 respostas

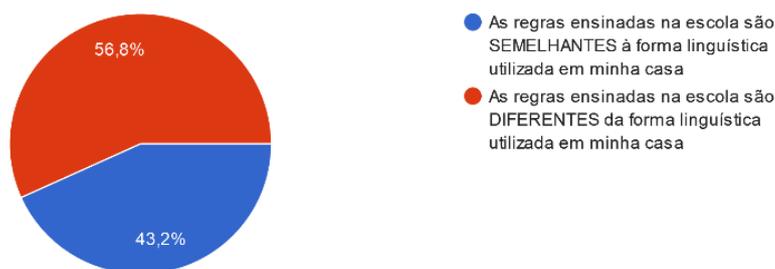


Figura 2. Regras gramaticais e forma linguística familiar. Fonte: As autoras.

Considera-se que há uma segmentação evidente entre a variação linguística familiar e a escolar, em um mesmo grupo de alunos da escola pública foco desta pesquisa. De 74 colaboradores, 42 disseram que a linguagem que aprenderam em casa é diferente da que aprenderam na escola, evidenciando uma heterogeneidade linguística significativa que deve ser considerada no momento das aulas de gramática.

Essa heterogeneidade no uso da língua ocorre devido às diferenças entre os arbitrários culturais familiares em relação ao arbitrário cultural oferecido e exigido pela escola. Atribuir a devida importância a essa diversidade linguística presente em um grupo de alunos de uma mesma comunidade escolar é prevenir preconceitos linguísticos diante de eventual inadequação e até mesmo exclusão por meio de argumentos cognitivistas.

A terceira pergunta do questionário pretendeu investigar se os alunos consideram o ensino de gramática contextualizado ao ensino de leitura e produção textual (Figura 3).

Você considera o ensino de gramática contextualizado ao ensino de leitura e produção textual?

74 respostas

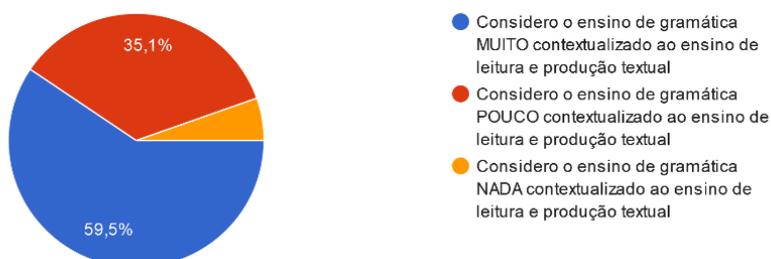


Figura 3. Contextualização do ensino de gramática. Fonte: As autoras.

Os resultados revelam que para pelo menos 59,5% dos alunos, boa parte dos professores oferecem ensino de regras e nomenclaturas gramaticais e sintáticas entrecido à leitura e à produção textual, e um menor percentual de alunos consideram que o ensino é pouco (35,1%) ou nada (5,4%) contextualizado. Dessa forma, nota-se que uma média de 40% dos alunos ainda precisa de maior intersecção dessas áreas de conhecimento linguístico de modo a apresentá-las como partes inseparáveis de um todo. Além do mais, elencar gramática, leitura e produção textual é um caminho para se promover aprendizagem sobre as diversidades linguísticas, a partir de leituras e produções de textos de gêneros diversos, sempre trabalhando a inserção dos alunos na linguagem padronizada sem negligenciar outras formas linguísticas.

A quarta pergunta do questionário pretendeu apurar o quão satisfatório o aluno considera o ensino de gramática em relação às situações cotidianas de uso da língua (Figura 4).

O quão satisfatório você considera o ensino de gramática em relação às situações cotidianas de uso da língua?

74 respostas



Figura 4. Gramática e uso cotidiano da língua. Fonte: As autoras.

As respostas para essa pergunta também são animadoras, pois reafirmam os resultados do questionamento anterior, visto que na somatória de porcentagens, pelo menos 78,3% dos alunos acreditam que o ensino de gramática está relacionado e/ou razoavelmente relacionado aos usos cotidianos da linguagem, da mesma forma que mais da metade dos alunos consideram o ensino da língua contextualizado ao ensino de leitura e produção textual, evidenciando um trabalho sério e responsável por parte do professor de escola pública.

São dados que validam a defesa do ensino público como medida fundamental para o combate às desigualdades educacionais. A escola é, pois, o legítimo lugar onde a educação formal deve ser oferecida e defendida como forma de diminuir as distâncias sociais em uma sociedade marcada pelas desigualdades econômicas e políticas que dividem as pessoas. É o lugar onde a diversidade cultural e linguística se encontra não para que um grupo seja discriminado e outro seja favorecido; mas onde as ações pedagógicas familiares – o arbitrário cultural familiar – seja validado e seja oferecida ao aluno a possibilidade de inserção na cultura socialmente prestigiada.

A quinta pergunta do questionário pretendeu averiguar se os alunos costumam receber *feedbacks* sobre seu desempenho gramatical em textos escritos em sala de aula (Figura 5).

Você costuma receber feedbacks sobre seu desempenho gramatical em redações que você produz na sala de aula?

74 respostas



Figura 5. Feedback ao desempenho gramatical. Fonte: As autoras.

Os resultados dessa pergunta são sintomáticos no que se refere ao retorno avaliativo para o aluno sobre pontos a serem trabalhados na aprendizagem de gramática. Entende-se que o retorno do professor ao

desempenho do aluno é um ponto importante da aprendizagem, pois é a forma mais eficiente de ser trabalhada uma inadequação recorrente.

Abre-se um espaço para acautelar que este resultado mostra uma lacuna não apenas relacionada à responsabilidade individual do professor. Seria imprudência afirmar isso, e “O insucesso educacional atribuído à boa vontade dos professores e à metodologia de ensino é falso” (Ferrarezi Jr., 2014, p. 36). É preciso compreender a problemática em sua sistematicidade e complexidade elencando aspectos que, juntos, contribuem para se ter o empecilho como produto final deste problema específico: a falta de retorno avaliativo ao aluno. Rememora-se que o piso salarial da carreira docente, sancionado em 16 de julho de 2008, pela lei nº 11.738, assegurou que o salário profissional nacional para os profissionais da educação, à época, seria de R\$ 950,00 (Libâneo et al., 2012). Antes disso, o professor que já trabalhava em situação salarial precária, enfrentava dificuldades de remuneração piores.

Atualmente o piso salarial gira em torno de R\$ 2.886,24 para uma carga horária de 40 horas semanais. Ferrarezi Jr. (2014) trata da questão salarial do professor de educação básica como um impeditivo na melhoria educacional. Para o autor, um profissional com uma remuneração precária se sente compelido a trabalhar em duas ou mais escolas, em situação sobrecarregada de trabalho para sustentar suas necessidades mais básicas e de sua família, dispondo de pouco tempo para se dedicar ao planejamento e à atenção devida a seus alunos. Com isso, reforça-se o argumento de que pensar a educação e o ensino da língua portuguesa é levar em consideração também os contextos socioeconômicos.

A sexta pergunta do questionário pretendeu apurar qual a escolaridade dos responsáveis imediatos dos alunos (Figura 6).

Qual a escolaridade dos seus responsáveis imediatos (pessoa adulta que responde por você)?
74 respostas

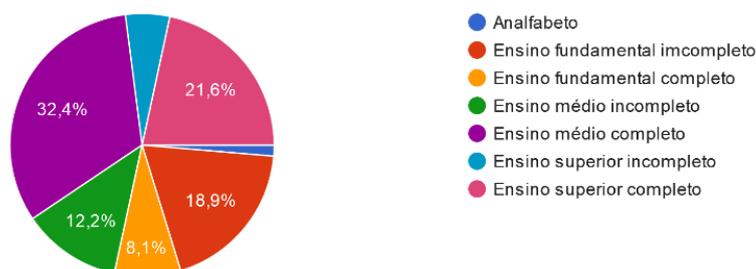


Figura 6. Escolaridade dos responsáveis imediatos. Fonte: As autoras.

Para uma melhor compreensão deste gráfico (Figura 6), dividimos os grupos em três graus de escolaridade: 1º grupo – corresponde ao grupo de responsáveis pelos alunos completamente analfabetos, aos que possuem ensino fundamental completo; 2º grupo – corresponde ao grupo de responsáveis pelos alunos que possuem ensino médio incompleto, aos que possuem ensino médio completo; 3º grupo – corresponde ao grupo de responsáveis pelos alunos que possuem ensino superior incompleto, aos que possuem ensino superior completo. De modo que 28,4% dos responsáveis se encontram no 1º grupo (G1); 44,6% se enquadram no 2º grupo (G2); e 27% estão no 3º grupo (G3). Com base na fundamentação teórica deste estudo – que relaciona escolaridade e renda –, quanto mais precários são os cargos empregatícios ocupados, menor é a remuneração do trabalhador, menor é o acesso aos bens culturais diversificados e maior é a distância entre a variedade linguística utilizada e a variedade linguística padronizada (Labov, 2008).

Os resultados deste gráfico endossam, portanto, os resultados do segundo gráfico, que mostra haver uma distância entre as formas linguísticas familiar e escolar em mais da metade do público de alunos. Estes provêm de famílias sem escolarização formal básica completa e/ou apenas com a escolarização formal básica completa, ocupando, portanto, cargos de trabalho com menor remuneração e com condições materiais de existência e permanência escolar mais restritas.

A sétima pergunta do questionário pretendeu identificar a renda familiar dos alunos (Figura 7).

Esta pergunta teve a finalidade de constatar a hipótese de que renda e cultura linguística se correlacionam, devido ao pouco acesso aos bens simbólicos capitalizados por elites socioeconômicas. Os resultados deste gráfico (Figura 7) confirmam os resultados do sexto (Figura 6) e segundo (Figura 2) gráficos, visto que pelo menos 91,9% de alunos do ensino médio de escola pública vivem em famílias com renda familiar entre um e

três salários mínimos e apenas 8,1% dos alunos se inserem em famílias com renda familiar igual ou superior a 4 salários mínimos. Constata-se, portanto, que a desigual distribuição de bens materiais reflete na desigual distribuição e/ou acesso aos bens culturais; o que, por sua vez, reflete no contato contínuo – cultura linguística – e na aquisição da variedade padrão oferecida pela educação escolar.

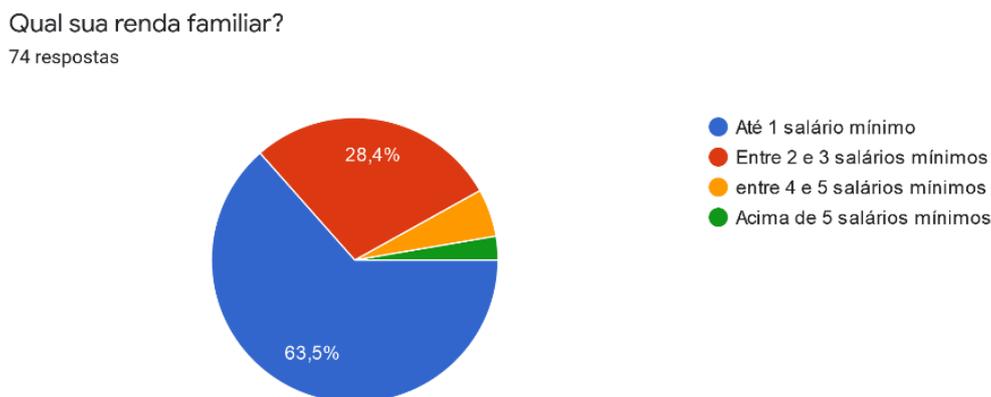


Figura 7. Renda familiar. Fonte: As autoras.

A oitava pergunta do questionário pretendeu identificar, em poucas palavras, as sugestões dos alunos sobre o que deveria melhorar em relação ao ensino da gramática na escola (Tabela 1). Para mostrar este resultado, fez-se uma nuvem de palavras para que fossem identificadas e resumidas as indicações mais recorrentes dos alunos.

Tabela 1. Sugestões para a melhoria do ensino de gramática.

O que deveria mudar no ensino de gramática?	Quantidade de alunos
Nada deveria mudar	19 alunos
Não sei/ Não tenho sugestão/ ‘...’	12 alunos
Metodologia de ensino/ Aulas mais interativas	9 alunos
Mais aulas	5 alunos
Mais redações/ correção de redações	5 alunos
Quase tudo/ tudo	5 alunos
Perguntar sobre dificuldades do aluno/ empatia ao aluno	3 alunos
Mais esforço por parte dos alunos	2 alunos
Mais materiais	1 aluno
Aulas mais simples	1 aluno
Mais leitura em sala de aula	1 aluno
Foco na gramática	1 aluno
Total de respostas	64 alunos
Total de abstenções	10 alunos

Fonte: As autoras.

As respostas foram separadas em quatro grupos: 1º grupo – as respostas indicam satisfação com o atual ensino de gramática na escola; 2º grupo – os alunos não sabem e/ou não têm sugestão, ou responderam com reticências, interpretadas como indicativo de incerteza; 3º grupo – contém respostas pontuais sobre melhorias no ensino de gramática; 4º grupo – somam as abstenções de respostas.

O primeiro grupo apresenta uma quantidade de 19 alunos satisfeitos com o atual ensino de gramática, não sugerindo qualquer alteração nas práticas de ensino de gramática; o segundo grupo apresenta um total de 12 alunos que não souberam responder; o terceiro grupo tem uma quantidade de 24 alunos que apresentaram sugestões pontuais de melhoria no ensino de gramática; e 10 alunos se abstiveram de responder. Existem pontos relevantes que podem ser destacados, que implicam no retorno avaliativo que o aluno espera receber do professor.

Respostas como ‘Metodologia de ensino/ Aulas mais interativas’; ‘Mais redações/ correção de redações’ configuram uma relação de devolutiva do professor ao aluno. ‘Aulas mais simples’; ‘Perguntar sobre dificuldades do aluno/ empatia ao aluno’ demonstram certa expectativa de empatia que os discentes esperam receber do professor, particularmente sob a perspectiva de que os alunos têm suas especificidades em se tratando de condições materiais e simbólicas de permanência escolar, o que reflete de maneira significativa em seu desempenho na hora de ser avaliado. Ferrarezi Jr. (2014, p. 49) comenta sobre o significado simbólico que a escola pode despertar em crianças e adolescentes como sendo um “[...] lugar de pertencimento [...]” que,

numa perspectiva humanista da educação, deve ser um “[...] lugar ‘também’ para se ter problemas, desejar, sonhar e viver” (Ferrarezi Jr. 2014, p. 48, grifo nosso).

Com esses resultados, propõe-se uma prática pedagógica que identifique e atenda às necessidades do aluno de cada comunidade escolar, respeitando, evidentemente, os limites de trabalho do próprio professor. Para isto, é preciso que não apenas o docente tome conhecimento das práticas de leitura e escrita do seu aluno no momento da aula, por meio de produções textuais contextualizadas, mas a escola também deve fazer o levantamento sobre quais condições materiais e simbólicas vivem seus alunos.

Estima-se que no início do ano letivo o professor faça um levantamento sobre os principais temas de leitura, escrita e outras linguagens que interessam a seus alunos. A partir desse levantamento, ele poderá trabalhar temas específicos e universais nas aulas de leitura e apreciação de textos escritos e multissemióticos como filmes, imagens, memes e outros. Após discussão sobre esses gêneros textuais, pede-se aos alunos uma produção textual, que pode ser uma análise do texto/música/filme/meme, por exemplo.

Levando em conta que *feedbacks* são importantes para o processo de aprendizagem, na correção dos textos, além de haver a oportunidade de dar retorno ao aluno sobre seu desempenho, tem-se também a oportunidade de identificar as principais dificuldades gramaticais gerais da turma e trabalhá-las em sala de aula, utilizando o próprio livro didático não de maneira linear, mas de acordo com a demanda identificada pelo professor.

É preciso lembrar que a ação pedagógica no ensino de língua não depende de ações individuais, portanto a responsabilidade também não é individual. “Na escola, a direção, os especialistas, os professores, os funcionários e os alunos estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana destes últimos. [...] E exige um grau de autonomia escolar” (Libâneo et al., 2012, p. 484). Ou seja, o ensino e a aprendizagem da gramática normativa devem levar em consideração os aspectos sociais, históricos e culturais que atravessam a língua, resultando em uma ação conjunta e coletiva.

Considerações finais

Este estudo tratou de uma contribuição no campo de investigação sobre o ensino da gramática para alunos de escolas públicas, levando em consideração elementos extralinguísticos, de modo mais específico, os contextos socioeconômicos. Nesta pesquisa, a maior relevância extralinguística foi atribuída ao arbitrário cultural que o aluno adquire em sua configuração familiar.

Embora não tenha sido possível realizar a pesquisa em outras escolas periféricas de bairros mais empobrecidos da cidade, em decorrência do contexto de pandemia por Covid-19, atenta-se ao fato de que a investigação realizada se deu em uma escola pública de destaque no município de Imperatriz/MA, segunda maior cidade do estado em termos de desenvolvimento socioeconômico.

Essa escola possui pelo menos 97% de aprovações, de acordo com o Ideb (Brasil, 2019), com apenas 8% dos alunos com distorção de idade-série. Além disso, é uma escola com uma infraestrutura física adequada ao que se propõe e possui alunos matriculados que advêm de contextos cujas condições mínimas de existência indicam estarem asseguradas, fato social que não pode ser ignorado quando se contemplam fatores socioeconômicos e aquisição dos conhecimentos gramaticais para alunos em fase de escolarização.

Apesar desses fatores e de a investigação terem-se realizado apenas nessa escola, compreende-se que pesquisar o arbitrário cultural e o *habitus* linguístico de alunos de uma escola pública constitui-se uma necessidade, tendo em vista que esses conceitos são fundamentais para que se compreenda melhor, nessas escolas, questões de ensino de língua, notadamente de variação linguística e aquisição da norma linguística padrão.

Os resultados revelaram que a escola é transformadora, segundo as respostas da maioria dos alunos colaboradores, posto que o *habitus* linguístico escolar foi implementado e que os professores estabelecem uma intersecção entre gramática, leitura e produção textual, promovendo uma aprendizagem significativa relacionada aos usos cotidianos da linguagem. Entretanto, há necessidade de focar mais no estudo da diversidade linguística, na comunidade escolar, prevenindo acerca do preconceito linguístico e da exclusão social.

Ao final da análise, foram propostos alguns encaminhamentos prático-pedagógicos de interesse para o ensino de gramática, como práticas de leitura e escrita contextualizadas com temas específicos e universais de interesse dos alunos, o uso de textos multissemióticos, bem como a melhoria dos processos avaliativos dos e para os alunos, além do envolvimento de toda a escola nesse processo de formação humana.

Em síntese, entendeu-se, com os resultados, que o ensino de línguas naturais não deve se resumir à apresentação das regras gramaticais, e sim levar em consideração conteúdos de natureza cultural, discursiva e histórica advindos também do arbitrário cultural familiar, com o *habitus* familiar resultante desse contexto.

Quando se trata de um ensino voltado à educação pública, especialmente, é indispensável que os interesses e necessidades linguísticas dos discentes – muitas vezes condicionados a uma estrutura de poder econômico e simbólico e de estratificação social, econômica e cultural – sejam considerados pela escola e pelo professor de Língua Portuguesa, no processo de aquisição da norma padrão da língua.

Esta é uma investigação exploratória. Há, portanto, necessidade de replicação em outras escolas para alcançar dados mais fidedignos. Espera-se, assim, que este estudo possa contribuir como parâmetro para pesquisas em outros contextos sociais e econômicos de alunos da rede pública, precisamente no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

- Apple, M. W. (2000). *Educating the “right” way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2004). Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 35-46.
DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-85572004000100005>
- Borges Neto, J. (2013). Ensinar gramática na escola? *ReVEL, esp.*(7), 68-83.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, SP: Parábola.
- Bourdieu, P. (2015). *A economia das trocas simbólicas* (8. ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2010). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (3. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (1758). *Diretório dos índios*. Recuperado de https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm
- Brasil. (2019). *Graça Aranha*. Recuperado de <https://novo.qedu.org.br/municipio/2104701-graca-aranha>
- Coan, M., & Freitag, R. M. K. (2011). Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Lingu@gem*, 4(2), 173-194.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, SP: Parábola.
- Faraco, C. A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo, SP: Parábola.
- Ferrarezi Jr., C. (2014). *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo, SP: Parábola.
- Freitag, R. M. K. (2015). Entre a teoria e a prática: a Provinha Brasil e o tratamento da variação linguística na alfabetização. *Educação*, 3(3), 43-54. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2015v3n3p43-54>
- Kato, M. A. (1998). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (6. ed.). São Paulo, SP: Ática.
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos* (Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso, Trad.). São Paulo, SP: Parábola.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (2ª imp., Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder, Trad.). São Paulo, SP: Ática.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10. ed., rev. e ampl.). São Paulo, SP: Cortez.
- Magalhães, T. M. V. (2000). *Aprendendo o sujeito nulo na escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Moreira, S. C. (2017). *Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Peroni, V. M. V., Caetano, M. R., & Arelaro, L. R. G. (2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 35-56.
DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>
- Silva, M. G. T. (2012). *Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, R. V. M. (2016). *Tradição gramatical e gramática tradicional* (5. ed.). São Paulo, SP: Contexto.

- Soares, M. (2017). *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (18. ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, SP: Parábola.
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* (14. ed.). São Paulo, SP: Cortez.